

<https://helda.helsinki.fi>

---

pö Et ne tietää, et toi on hyvä ihminen - Varhaiskasvatuksen opettajuus J. A. Hollon hengessä

Sintonen, Sara

2020-06

---

pö Sintonen , S 2020 , ' Et ne tietää, et toi on hyvä ihminen - Varhaiskasvatuksen opettajuus J. A. Hollon hengessä ' , Kasvatus , Vuosikerta. 51 , Nro 2 , Sivut 168-179 .

---

<http://hdl.handle.net/10138/330470>

---

acceptedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*

SARA SINTONEN

**”Et ne tietää, et toi on hyvä ihminen”  
– Varhaiskasvatuksen opettajuus J. A. Hollon hengessä**

Sintonen, Sara. 2020. ”ET NE TIETÄÄ, ET TOI ON HYVÄ IHMINEN” –  
VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJUUS J. A. HOLLON HENGESSÄ. Kasvatus 51 (2),  
XXX–XXX.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen perinne ulottuu yli sadan vuoden taakse. Varhaiskasvatuksen opettajuuden voidaan katsoa alkaneen kehittyä jo varhain, joskin vuosikymmenien ajan sitä kuvattiin ennemminkin hoivan kuin opetuksen termein. Vasta tällä vuosikymmenellä yliopistokoulutettuja alan ammattilaisia on alettu nimittää varhaiskasvatuksen opettajiksi. Tämä artikkeli liittyy Juho August Hollon kasvatusajattelun tarkasteluihin varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Artikkelissa peilataan Hollon näkemyksiä varhaiskasvatukseen painottaen erityisesti varhaiskasvatuksen opettajuutta ja siihen sisältyvästä kasvattajuudesta huokuvaa hollolaista henkeä. Hollolaisella hengellä tarkoitetaan erityisesti kykyä nähdä kasvatuksellisesti, edustaa kuvitteluelämän virkeyttä sekä toimia mahdollistajana ja koskettajana. Luentaa rikastetaan tekstiin liitetyillä, kokeneen varhaiskasvatuksen opettajan Hollo-kaikuisilla näkemyksillä, joita nousi esiin kokeneen varhaiskasvatuksen opettajan kolmivaiheisessa haastattelussa. Aineiston tarkastelu osoittaa aikamme varhaiskasvatuksen opettajuuden heijastelevan monia Hollolle tyypillisiä arvoja ja lähtökohtia. Varhaiskasvatukselle ominainen kokonaisvaltaisuus luo opettajuudelle oman karakteriinsä. Artikkelissa esitetään, kuinka J. A. Hollon kasvatusajattelu voi toimia yhtenä varhaiskasvatuksen opettajuutta kannattelevana voimana kehystäen sen kokonaisvaltaisuutta, kun perustana pidetään kasvatuksellisuutta.

Asiasanat: Juho Hollo, kasvatuksellisuus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, sivistys

**Johdanto**

Tämä artikkeli liittyy suomalaisen kasvatustieteilijän Juho August Hollon (1895–1967) kasvatusajattelun tarkasteluihin ja tuo varhaiskasvatuksen näkökulmaa Hollo-luentaan. Tässä tutkimuksessa J. A. Hollon näkemyksiä peilataan suomalaiseen varhaiskasvatukseen painottaen erityisesti varhaiskasvatuksen opettajuutta ja siihen sisältyvästä kasvattajuudesta huokuvaa hollolaista perintöä ja henkeä. Hollolaisella hengellä viitataan kykyyn nähdä kasvatuksellisesti, edustaa kuvitteluelämän virkeyttä sekä toimia mahdollistajana ja koskettajana (Hollo 1959, 81–82, 94; Taneli 2012, 43, 139–149). Hollon ajatuksia saatetaan dialogiin erään kokeneen varhaiskasvatuksen opettajan ääneen ajattelemien, omasta opettajuudestaan eksplikoimien Hollo-kaikuisten näkemysten kanssa. Hollo-kaikuisuudella viitataan sävyihin ja sisältöihin, joita kokeneen varhaiskasvattajan puheessa opettajuudesta ja kasvatuksesta voidaan tarkastelun perusteella tunnistaa samansuuntaisiksi Hollon esittämien kasvatukseen ja kasvattajaan liittyvien ajatusten ja lähtökohtien kanssa. Dialogiin ei saateta väkisin, vaan avoimesti, herkästi ja kriittisesti kuuntelemalla ja tulkitsemalla.

Suomalaisen ammatillisen varhaiskasvatuksen työn perinne ulottuu yli sadan vuoden taakse, joten ei ole mitenkään epäloogista pohtia varhaiskasvatusta rinnan Hollon ajattelun kanssa. Päivähoitojärjestelmän synty ajoittuu sotien jälkeiseen aikaan, jolloin luotiin yhteiskunnallisia perusedellytyksiä hyvinvoinnille. Varhaiskasvatuksen varhaisemmat vaiheet ulottuvat kansakoulujärjestelmän synnyn ja teollistumisen aikaan. Sekä nykyinen varhaiskasvatusjärjestelmä että akateeminen opettajankoulutus juontuvat vuonna 1973 käynnistetystä lakisääteisestä työvoima- ja perhepoliittisesta päivähoitojärjestelmästä, joka oli sosiaalishallinnon tarveharkintainen sosiaalipalvelu (Hytönen 2017). Laki lasten päivähoidosta velvoitti kunnat tarjoamaan päivähoitoa, jolloin päivähoitopaikkojen määrä alkoi merkittävästi nousta. Samassa yhteydessä otettiin käyttöön nimitys ”päiväkot” käytössä olleiden lastentarha ja lastenseimi -termien tilalle. Lastentarhanopettajakoulutus siirrettiin 1990-luvulla yliopistoihin. Tämä siirto, sitä edeltäneet uudenmuotoiset lastentarhanopettajakoulutukset ja edelleen 2000-luvun kehittämistyö ovat kiinnittäneet varhaiskasvatuksen selkeäksi koulutusjärjestelmän osaksi (Hytönen 2017). Varhaiskasvatuksen siirtyminen hallinnollisesti sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen tapahtui vuonna 2013, ja siirtoa seuranneessa lakireformissa se kytkettiin virallisesti koulutusjärjestelmään. Syyskuussa 2018 voimaan astuneen uuden varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa

painottuu erityisesti pedagogiikka. (Esim. Alila ym. 2014; Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017.)

Varhaiskasvatuksen opettajuuden voidaan katsoa alkaneen kehittyä jo varhain, joskin vuosikymmenien ajan sitä kuvattiin enemmän hoivan kuin opetuksen termeillä. Vasta tällä vuosikymmenellä, uuden lainsäädännön myötä yliopistokoulutettuja alan ammattilaisia on alettu nimittää varhaiskasvatuksen opettajiksi. Varhaiskasvatukselle ominainen kokonaisvaltaisuus luo varhaiskasvatuksen opettajuudelle oman karakterinsä. Myös J. A. Hollon ajattelussa piirtyvät kokonaisvaltaisuus ja laaja-alaisuus. Hollon henki aikamme varhaiskasvatuksen opettajuudessa ei ole naiivia, idealistista tai teennäistä: artikkelissa esitetään, kuinka J. A. Hollon kasvatusajattelu voi toimia nykyajan varhaiskasvatuksen opettajuutta kannattelevana kasvatuksellisenä voimana ja kehystää sen kokonaisvaltaisuutta. Tämä artikkeli vastaa siten osaltaan Kaisu Hermanforsin ja Mervi Eskelisen (2016) keskustelunavaukseen kasvatustietoisuudesta varhaiskasvatuksen opettajan työssä.

### **Varhaiskasvatuksen opettajuuden juurilla**

Varhaiskasvatus on laaja käsite, jolla tyypillisesti tarkoitetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta. Nämä nivoutuvat oleellisesti toisiinsa, esimerkiksi Marjatta Kalliala (2012, 21) korostaa hyvän hoivan sisältävän ”kasvatuksellisuutta ja opettavaisuutta”. Nykyään päiväkodeissa työskentelee moniammatillisia tiimejä, jotka koostuvat varhaiskasvatuksen opettajista, varhaiskasvatuksen sosionomeista ja lastenhoitajista sekä muista alan ammattilaisista. Työn taustalla vaikuttavat siis monet teoriat ja käytänteet, jotka nousevat niin kasvatus- ja (varhais)kasvatustieteestä, sosiaalitieteestä kuin hoitotieteestäkin (mm. Alaranta 2017, 270). Pedagoginen päävastuu tiimeissä on kasvatustieteellisesti orientoituneella varhaiskasvatuksen opettajalla, jonka tehtäviin kuuluu lasten kasvua, oppimista ja osaamisen kehittymistä edistävän toiminnan suunnittelu ja arviointi.

Historiallisesti varhaiskasvatuksella on kiinteät juuret yhteiskunnallisissa, työelämän aikuislähtöisissä tarpeissa. Esimerkiksi vanhassa Aamulehden (Alha, 1923) artikkelissa ”Eräs huomattava kasvatuksellinen aikaansaanti” vastataan kysymykseen, mikä on lastentarha: ”Se on kasvatuksellisesti järjestetty suuri koti, jossa isän, äidin ja isojen siskojen tilalla toimivat varta vasten tehtäväänsä koulutetut opettajattaret, ’tädit’.” Jutussa viitataan koulutettuihin

opettajattariin eli lastentarhan täteihin. Aamulehden kirjoitus käsittelee Hanna Rothmanin ja Elisabeth (Betty) Alanderin vuonna 1888 Sörnäisiin perustamaa kansanlastentarhaa ja vuonna 1892 aloitetun lastentarhanopettajien koulutuksen 30-vuotisjuhlaan. Myöhemmin rakennettiin Ebeneser-talo, joka toimi useita vuosikymmeniä Berliinissä sijaitsevan Pestalozzi-Fröbel-Hausin sisarlaitoksena ja vuoteen 1955 saakka ainoana lastentarhanopettajien koulutuslaitoksena Suomessa. Sosiaalipedagogiikkaa edustaneelle ja vapaakirkolliseen herätyskristillisyyteen nojautuneelle ebeneseriläisyydelle ei ollut tarjolla vaihtoehtoisia koulutuksia toisenlaisine linjauksineen ja aatteineen. (Meretniemi 2015, 98, 316.) Vahva fröbeliläisyys alkoi murtua vasta toisen maailmansodan jälkeen, kun nuoremmat polvet toivat ajan uudempiä pedagogisia, sosiaalisia ja psykologisia virtauksia toiminnan kehittämiseen (Tähtinen 2017, 41).

Varhaiskasvatuksen aate- ja käsitehistoriallinen tutkimuksessaan Maija Meretniemi (2015) on havainnut alaa vaivaavan historiantutkimuksen puutteen ja siitä aiheutuvan ongelman. Kriittiset näkökulmat saattavat jäädä ohuiksi, kun esimerkiksi samoja henkilöitä tai aatteita nostetaan esiin vertaamatta niitä riittävästi muihin toimijoihin ja ilmiöihin (Meretniemi 2015, 13). Hän on myös havainnut, että varhaiskasvatuksen tutkimus on painottunut toiminnallisiin ja organisatorisiin näkökulmiin, jolloin esimerkiksi opettajan ja lasten kokemustaso jää tutkimuksissa ohueksi (Meretniemi 2015, 26).

”Täditteily” on tiettyssä mielessä jatkunut meidän päiviimme saakka. Kansainvälisistä varhaiskasvatuksen opettajuuden tutkimuksista käy ilmi alaan kohdistuva aliarvostus ja vähättely (mm. Baker 2017; Osgood 2012). Opettajuudesta on tutkimuksissa nostettu esiin myös työhön liittyvä, lapsiin heijastuva ammattilaisten stressi ja uupumus (Grant, Jeon & Buettner 2017; Harwood, Klopper, Osanyin & Vanderlee 2013; Hindman & Bustamante 2019). Suomessa pohdittiin 1990-luvun lopulla varhaiskasvatustyön muuttuvaa luonnetta päiväkodeissa (Hujala & Puroila 1998). Lisäksi Suomessa on selvitelty lapsikeskeisyyden monitieteisiä ja historiallisia juuria sekä tutkittu varhaiskasvattajia lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä (Niikko 2009; Niikko & Korhonen 2014). Myös varhaiskasvattajan ammatti-identiteetin rakentumista on tutkittu (Kupila 2007), samoin varhaiserityisopettajien ajatuksia työstä ja työroolin muuttumisesta konsultaation kaltaiseksi (Viljamaa ja Takala 2017). Tutkimusta on myös lastentarhanopettajien työuran ensivuosista (Onnismäe, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017) sekä lastentarhanopettajan työn historiallisista

vaiheista äidin korvikkeesta tarhantätiin ja nykyajan varhaiskasvatuksen opettajuuteen (Meretniemi 2015). Monet näistä tutkimuksista ovat jääneet yksittäisiksi näkökulmiksi aiheeseen.

Tutkimuksissa varhaiskasvatustyötä on kuvattu esimerkiksi ”persoonalliseksi, koko elämään liittyväksi kokonaisuudeksi” (Kupila 2007, 92). Varhaiskasvatukseen liittyy usein hetkessä eläminen ja myös intuitiivinen toimiminen hiljaisen tiedon varassa, mutta silti institutionaaliselta varhaiskasvatukselta edellytetään tavoitteita ja tarkoituksellista toimintaa. Tämä vaatimus heijastuu varhaiskasvatuksen opettajaan siten, että hänen on oltava tietoinen omista käytännöistään. (Mm. Hännikäinen 2013, 51.) Varhaiskasvatuksen opettajuuden perustana on luonnollisesti empaattinen ja luotettava aikuinen, mutta sitä voidaan tarkastella myös opettajuuteen yleisesti liitettyjen piirteiden, kuten innostuneisuuden, kurinalaisuuden, antaumuksellisuuden, persoonallinen vahvuuden sekä sitoutuneisuuden näkökulmista (esim. van Manen 1994). Varhaiskasvatuksen opettajuuden luonne kiteytyy tietyllä tapaa van Manenin (1990) pedagogisen hetken ajatukseen. Pedagogisella hetkellä hän tarkoittaa toimintaa, jossa opettaja oman professionsa varassa toimii vastuullisesti ja oivaltavasti, joustuen ja eläen aina kussakin hetkessä. Pedagogisen hetken taustalla on vahva kasvatustietoisuus.

Ajat muuttuvat, ja kuten Meretniemi (2015, 316) toteaa, ”lastentarhanopettajan tehtävää ei enää voida pitää Jumalan lahjana naiselle vaan yksittäisen kansalaisen oikeutena kouluttautua”. Koulutus kehittää ja vahvistaa opettajuutta, kun käsitykset esimerkiksi pedagogiikasta, didaktiikasta sekä kasvatusta- ja kehityspsykologiasta saavat sijaa. Vaikuttaa siltä, että filosofiset ja humanistiset kysymykset jäävät koulutuksessa, kuten tutkimuksissakin, vähemmälle. Tämä on sääli, sillä erityisesti varhaiskasvatuksessa pedagoginen ammattilainen tarvitsee syvää kasvatustietoisuutta alan kokonaisvaltaisuuden vuoksi (Hermanfors & Eskelinen 2016, 74).

### **Hollon ajatuksia kasvatuksesta ja kasvattajasta**

Juho August Hollo on yksi suomalaisen kasvatustieteen tutkimuksen ja ajattelun uranuurtajista ja merkittävimmistä hahmoista, jota on luonnehdittu myös sanoilla ”suuri humanisti” (esim. Pautola 1955, 5). Häntä on karakterisoitu myös eteläpohjalaisen jyhkeäksi

ja Elias Lönnrotin kaltaiseksi: jalon yksinkertaiseksi ja uupumattoman sitkeäksi (Pautola 1955, 7). Juha Suoranta (1996, 53) kutsuu Holloa suomalaisen kulttuurielämän moniottelijaksi, joka oli yhtä aikaa eurooppalainen ja kosmopoliittinen ajattelija. Hänen mukaansa Hollo oli edellä aikaansa, koska hän toisaalta ymmärsi kasvatuksen kasvamaan saattamisena ja toisaalta korosti kykyä nähdä kasvatuksellisesti (Suoranta 1996, 54). Matti Tanelin (2012, 15) mukaan Hollon kasvatustietoa on tutkittu yllättävän vähän huolimatta hänen roolistaan oman aikakautensa merkittävänä vaikuttajana. Yhtenä syynä tähän Taneli pitää Hollon tekstien haastavuutta: kaunokirjallisen luonteen omaavat tekstit eivät filosofiassaan aukea heti ensimmäisellä lukemalla. J. A. Hollon kirjoitustyyliä selittää hänen kiinnostuneisuutensa laajemmin kirjallisuutta ja kieliä kohtaan; Hollo oli kasvatustieteilijän uransa lisäksi merkittävä kirjallisuuden kääntäjä, kriitikko ja kirjailija itsekin.

Hollon kasvatustietoa voidaan kuvata termillä ”sivistyskasvatus” (Suoranta 2000; Taneli 2012). Taneli (2012, 15) määrittelee sen samalla kasvamaan saattamisen kehykseksi eli ikään kuin siksi toimintavälykseksi, jossa kasvattaja työtään tekee. Tämän artikkelin näkökulmasta kyseessä on varhaiskasvatustyön välitys ja kasvattajalla viitataan ensisijaisesti varhaiskasvatuksen opettajaan. Hollolaisittain sivistyskasvatus ei tarkoita jonkin kulttuurisäädöksen siirtämistä tai kulttuuriin soveltamista, vaan ennen kaikkea prosessia, jossa jokaisella sukupolvella on mahdollisuus kehittyä inhimilliseen täyteen mittaansa ja elää hyvää ja onnellista elämää (Taneli 2012, 15). Tässä ajassa on erityisesti tarpeen korostaa hyvän elämän suhteuttamista ympäristön hyvinvointiin.

Hollo sekä ymmärsi kasvatuksen luonnollisena kasvamisvoimana, jonka tieltä on raivattava esteitä että korosti kykyä nähdä kasvatuksellisesti (mm. Karjalainen 1986; Suoranta 1996; Taneli 2012). Hollo itse pohti, että ”useita entisiä kasvatusihanteita, ennen muita ahdasuskonnollinen ja kansallinen kasvatusihanne olisi vihdoinkin perusteellisesti tarkistettava, muuten ne eivät täytä kriteereitä, jonka mukaan päämääränä on inhimillisten ristiriitojen vähentäminen” (SV, 124). Tanelin (2012, 43) mukaan Hollon kasvatuksellisen näkemisen taustalla vaikuttivat hänen essentialistinen ihmiskäsityksensä ja kasvatuksen ymmärtäminen toistumattomaksi mahdollisuudeksi.

J. A. Hollon kasvatusta koskevista alkuperäisteksteistä tämän artikkelin näkökulmasta tärkein on hänen vuonna 1927 ilmestynyt teoksensa Kasvatuksen teoria. Sitä pidettiin ilmestyessään

uutta luovana, rakentavana ja ajatuksia antavana sekä uskoa kasvatuksen voimaan vahvistavana. Kasvatuksen teoriassa on erillinen luku ”Kasvattaja”, joka on Hollon kirjoituksista lähes ainoa, jossa hänen pohdintansa kohdistuu suoraan kasvattajaan sekä hänen olemukseensa ja tehtäväänsä eli kasvattajuuteen. Hän toteaaakin itse kyseisen kuudennen luvun alussa (KT, 74), että ”vanhemmat kasvatusopin esitykset kiinnittivät huomiota etupäässä vain kasvatettavaan. Hallinnasta, opettamisesta ja ohjaamisesta niissä pitkin matkaa puhuttiin, mutta milloinkaan ei suunnattu nimenomaista huomiota siihen subjektiin, jonka tehtäväksi kaikki nuo osalta hyvinkin vaikeat suoritukset jätettiin.” Tämän tutkimuksen toisena alkuperäislähteenä on käytetty vuonna 1927 ilmestynyttä teosta Kasvatuksen maailma, jonka alaluvussa ”Opettaja ja hänen maailmansa” Hollo puhuu kasvattajan elämänmuodosta. Siinä hän näkee tärkeänä kulttuurisen eheyden sekä pohjasivistyksen ja Hollon mukaan ”rauhassa rakentava ja rauhaa rakentava” on opettajan elämänmuodon olennainen aspekti (KM, 138; Taneli 2012, 82). Kasvatus on siten Hollolle jotakin, joka ottaa aikansa ja johon ei kuulu eripuraisuus. Nykytutkijoista myös Veli-Matti Värri (2018, 118) korostaa, että kasvu tarvitsee suotuisat olosuhteet ja sen rytmille sopivan ajan. Hänen mukaansa kasvuun liittyy eläytyminen, joka erityisesti näin ekokriisin aikakaudella on tarpeen luontosuhteemme hermistämiselle ja syventämiselle (Värri 2018, 120). Eläytyminen ei ole hetkellinen juttu.

Kasvatuksen teorian ja Kasvatuksen maailman rinnalla tätä artikkelia varten on perehdytty myös J. A. Hollon myöhemmin koottuihin ja julkaistuihin päiväkirja-ajatuksiin ja muihin merkintöihin teoksessa Sielun vaellus (1985). Lisäksi artikkelissa tuodaan esiin joidenkin suomalaistutkijoiden Hollo-tulkintoja, joista eniten tukeudutaan Matti Tanelin vuonna 2012 julkaistuun väitöskirjaan. Vaikka Hollon kirjoituksia yleensä pidetään kouluopetukseen liittyvinä, voi hänen ajatuksiaan tarkastella myös varhaiskasvatuksellisinä, sillä Hollo itse mainitsee kirjoituksissaan hyvin usein myös lapset ja lapsuuden. Hollo viittaa teksteissään paljon Pestalozziin ja Fröbeliin, joista varsinkin jälkimmäistä voidaan pitää tiettyssä mielessä suomalaisen varhaiskasvatuksen kantahahmona. Hollo oli selvästi perillä myös muista ajan lastenkasvatusopillisista suuntauksista, sillä hän esimerkiksi suomensi vuonna 1950 Maria Montessorin teoksen Lapsen salaisuus. Hollo kannatti mainittujen ajattelijoiden tavoin leikin ja mielikuvittelun merkitystä.



On huomattava, että Hollon kasvatukseen liittyvien pääteosten julkaisemisen aikaan 1920-luvulla Suomessa ei ollut kuin alle 80 lastentarhaa, joita oli perustettu lähinnä satamakaupunkeihin, koska niissä oli tarve saada tehdastyöläisten lapset pois kadulta (Nurmi 1983). Näissä lastentarhoissa lapsista huolta pitivät Ebeneserissä koulutetut lastenhoitajat. Lastentarha kuvastaa terminä ajatusta, joka liittyy kiinteästi hoitoon, kuten puutarhanhoitoon, ja lapsia kutsuttiinkin usein hoidokeiksi. Termi ”lastentarha” viittaa kasvatustieteeseen, josta tullaan ikään kuin valmiina, valmiiksi kasvatettuina ulos; tätä Hollo kritisoi vastaavasti koulun osalta, koska hän korosti elämänmittaista kasvua eikä ajatellut koulua valmistavana laitoksena (SV, 50).

Kai Laitinen (1985, 199) mainitsee Hollon liittyvän niihin filosofeihin, jotka korostavat ymmärtävän suhtautumisen merkitystä. Asko Karjalaisen (1986, 77, 71) tulkinnan mukaan Hollo liikkui teoreettisena toisaalta tasolla, jota voidaan kutsua yleiseksi, kasvatuksen historiallis-konkreettiseen tilanteesta abstrahoiduksi tasoksi, ja toisaalta hän oli hyvin konkreetti ja suorastaan käytännöllinen pedagogi. Teorian tehtävänä onkin Hollon mukaan toimijoiden tietoisuuden lisääminen ja käytännön edistäminen tällä tavoin. Hollo toteaa dialektisessa teoriassaan, että kasvatustiete on aspekteiltaan monitasoinen ja ulottuvainen kuin elämä itse (Karjalainen 1986, 82). Hollon voidaan tulkita myös itse olleen kasvatustieteen mahdollistaja. Hollolaisittain ajateltuna kasvattaja onnistuu kasvatuksessa, jos kasvavalla on itsellään halu kasvaa. Hollon itsensä pyrkimys oli kuitenkin perustaa näkemys kasvatuksesta kasvamaan saattamisena ja kasvatustieteen omalakisuudesta välineettömäksi, politiikasta vapaaksi elämäntilanteeksi (Harni & Saari 2016, 30).

Eläytyminen luo perustaa myös elämän kunnioittamiselle ja ihmisolennon kehittymiselle moraalisisuhteeksi (Värrä 2018, 120). Marjo Räsänen (2010, 58) Hollon-tulkinnan mukaan opettajan on huomioitava mielikuvituksen ja aistien rooli tiedon henkilökohtaisissa tiedon merkityksen muodostumisissa. Hän korostaa erityisesti luovien tuotosten syntymistä vuorovaikutuksessa kasvattajan ja kasvatettavien kanssa, ei pelkän opetuksen tuloksena. Holloa pohtivassa kirjoituksessaan Uljens (2007, 2) toteaa: ”Jos kieli nähdään mielikuvituksen välttämättömänä, kulttuurisesti annettuna elementtinä ja mielen kuvitus on oman ajattelun kasvua ja kasvattamista, silloin filosofiasta, kielestä ja kasvatustieteestä muotoutuu orgaaninen kokonaisuus, jossa keskeisessä asemassa on ihmisen oma

kokemuksellisuus.” Varhaiskasvatuksessa tämä kokemuksellisuus on ennen kaikkea kasvatuksellisuutta.

### **Metodinen haaste**

Jotta Juho August Hollon ajatuksia kasvattajuudesta ja opettajuudesta voidaan tarkastella nykyisenkaltaisen varhaiskasvatuksen valossa, tarvitaan tähän tutkimukseen ääni edustamaan varhaiskasvatuksen opettajuutta. Syvemmälle päästään, kun varhaiskasvatuksen opettajan ajatuksia ja Hollon näkemyksiä heijastellaan toisiinsa. Tyypiltään tämä tutkimus edustaa tapaustutkimusta (esim. Stake 2005; Yin 2003), sillä se rajautuu yhden kokeneen, vielä työelämässä olevan varhaiskasvatuksen opettajan käsityksiin. Kokeneella viitataan tässä tutkimuksessa sekä työuran kestoon (opettajan professio) että haastateltavan henkilökohtaisiin käsityksiin ja näkemyksiin, jotka tähän kokemukseen nivoutuvat. Opettajuuden muotoutumisessa työuran ajallisella kestolla on merkitystä, sillä opettajuus on pitkä kasvuprosessi (mm. Luukkainen 2004, 230). Se, että haastateltavaksi valikoitui kokenut varhaiskasvatuksen opettaja, on perusteltua juuri siksi, että kiinnostuksen kohteena on koetun työuran ja sosiaalisen todellisuuden kietoutuminen toisiinsa niin kutsutusti tietyn ammattilaissukupolven äänenä (ks. Karila 2013, 11–14). Tämän tutkimuksen perusta on ajatuksessa, että kokemuksessa ylipäättään on kyse ”kokemuksellisesti merkittävien asioiden merkityksellistymisestä mielekkäinä kokemuksen sisältöinä” (Kukkola 2018, 48), jotka tässä tapauksessa ovat haastateltavan lähes 40-vuotisen ammattilaisuran aikana hänelle itselleen jäsentyneet ja merkityksellistyneet. Asioiden merkityksellistyminen kokemuksen karttuessa tuo myös kiinnostavalla tavalla esiin niitä kasvatuksen kysymyksiä ja piirteitä, joita varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaiseen luonteeseen kuuluu, mutta jotka ovat ajassamme jääneet muun keskustelun, esimerkiksi viimeaikaisten laki- ja hallinnonuudistusten jalkoihin.

Haastattelut on toteutettu pitkällä aikavälillä. Tutkimuksen kuluessa varhaiskasvatuksen opettajaa haastateltiin puolentoista vuoden aikana yhteensä kolme kertaa. Ensimmäisen haastattelun aiheena loppuvuodesta 2017 oli *Haltijan kuiskaus* -materiaalin pedagoginen soveltaminen, ja haastateltava esitteli siinä omin sanoin lasten kanssa yhdessä toteuttamaansa pedagogista projektia. Tämä tapaaminen toi vahvasti mieleeni Juho Hollon kasvatuskäsitteet, ja tapaamisesta syntyi halu keskustella kyseisen varhaiskasvatuksen opettajan kanssa enemmänkin hänen käsityksistään varhaiskasvatuksen opettajuudesta ja

kasvatuksesta varhaiskasvatuksessa. Haastateltavan puheessa kuului kokemuksen ääni. Kyseessä ei ollut niinkään alan vakiintuneiden termien viljely ja käyttö vaan koetun ja pohdittu varhaiskasvatuksen opettajuuden ja kasvatuksen ääneen kertominen, kielellinen ilmaiseminen. Otin varhaiskasvatuksen opettajaan uudelleen yhteyttä syksyllä 2018 uuden tapaamisen sopimiseksi. Olin aiemmin pannut merkille haastateltavan kyvyn suullisesti reflektoida omaa työtään ja sen merkitystä, ja tämä oli yksi syy uuteen yhteydenottoon.

Toinen haastattelu rakentui Hollon ajatusten varaan siten, että olin valinnut ensimmäisen tapaamisen keskustelun jatkumoksi viisi pääajatusta, joita pyysin haastateltavaa kommentoimaan vapaasti omalla tavallaan. Pääajatuksia liittyivät Hollon näkemykseen ”peruukkimaisuudesta” (opettaja roolissa), kasvattajasta mahdollistajana, kasvatuksesta kasvamaan saattamisena, kasvatuksellisesta koskettamisesta sekä kasvattajan kuvitteluelämän vireydestä. Haastateltava kiinnostui näistä ja kun hänelle lopuksi kerrottiin, että ajatukset ovat lähtöisin J. A. Hollon teksteistä, päättyi haastattelu haastateltavan toteamukseen: ”Siis tää Hollohan oli aivan oikeassa!” Kolmas haastattelu toteutettiin keväällä 2019, jolloin haastateltavan kanssa palattiin joihinkin hänen aikaisemmin esittämiinsä ajatuksiin, joita hän reflektoi edelleen ja hieman eri näkökulmista. Kolmannessa haastattelussa syvennyttiin erityisesti varhaiskasvatuksen opettajuuteen ja kasvatukseen liittyviin aiheisiin.

Litteroin äänitetyt haastattelut ja muokkasin suorasanaiset litteroinnit riveiksi, luettavampaan muotoon. Haastateltavan puhe oli hyvin polveilevaa ja tuli esiin pyrähdyksiä, josta tavoitteena oli erottaa niiden sisältämää uutta tietoa ja merkitystä, vaikka virkkeet lomittuivat välillä toisiinsa tai aloitettu virke jatkui toisena. Ääneen puhuessaan ihminen on tyypillisesti ajatuksellisesti kiinni laajemmissa asiakokonaisuuksissa. Esimerkiksi Geen (2005, 118–128) mukaan puheessa erotettavia pysähdyksiä ja intonaatiota tarkkaan seurattaessa ja kuunneltaessa aletaan muodostaa useita pyrähdyksiä käsittäviä merkityskokonaisuuksia. Luin aineistoa läpi useaan kertaan, ja aineistosta alkoi nousta esiin yksittäisten toteamusten muodostamia merkitysverkostoja, jotka muotoutuivat tyypillisesti muutaman rivin mittaisiksi, säkeistömäisiksi ryppäiksi. Lopuksi tarkistin ja hioin ryppäitä kuunnellen samaan aikaan haastateltavan puhetta äänitteeltä, koska puhujan intonaatio ja tauotukset vaikuttivat säkeistöjen muotoutumiseen. (Ks. Kauppinen 2010, 77–78).

Sen jälkeen luin säkeistöjä läpi ja tarkastelin niitä rinnan Hollo-luennan kanssa. Saatoin kronologisessa ajassa etäällä toisistaan olevat, mutta ajatuksellisesti toisiaan lähellä olevat kasvatuksen pohtijat dialogiin. Toistin ristiinluentaa yhä uudelleen samalla kysyen ja pohtien, mitä sanoista kumpuaa sekä missä kohdin ja miksi niillä tuntuu olevan keskinäinen yhteys. Tulkinnan perusteella kokeneen varhaiskasvatuksen opettajan näkemyksistä heijastuvat monet Hollolle tyypilliset ajatukset ja lähtökohdat. Humanistisella kasvatusajattelulla on siten sijaa myös aikamme varhaiskasvatuksessa. Seuraavassa luvussa tekstin lomassa on kokeneen varhaiskasvatuksen opettajan omasta opettajuudestaan eksplikoimia näkemyksiä rinnan Hollon pohdintojen kanssa. Näkemykset on palautettu säkeistömuodosta rivimuotoon.

### **Hollo kaikuu ajassa**

Kykyyn nähdä kasvatuksellisesti liittyä oleellisesti se, mitä lapsella ja lapsuudella ymmärretään. ”Lapsi on sisimmiltään sama, voi olla ne härpäkkeet ympärillä muuttuu, perheet on erilaisii, leikit on erilaisii, mutta se sisin on ihan sama.” Hollon näkemyksissä lapsuudella on oma itseisarvonsa, se ei ole valmistautumista seuraavaan elämänvaiheeseen. Lapsuuden omaehtoisuudella on siten merkityksensä (Karjalainen 1986, 66). Hollo ihmettelee, kuinka ”lasten ja nuorten elämästä tahdotaan tehdä täysikasvuisten elämän pienoiskuva” (SV, 49). Lapsenmieli voi säilyä läpi kaikkien ikäkausien, kuten Hollon mukaan erityisesti taiteellisilla ihmisillä tapahtuu (SV, 50).

”Lapsi on se perusminä. Tavallaan mä ajattelen sen niin. Et sellasena kun sä olet syntynyt, mikä on sitä perusminää, niin sellasena sä myös täältä lähdet. Sä voit oppii siin paljon asioita, mut myös unohtaa ja menettää.” Hollo pitää kasvatusiän jyrkkää erottamista ihmiselämän kokonaisuudesta erehdyksenä ja mahdottomuutena, koska kasvatus on jatkuva prosessi (Taneli 2012, 95). Tässä kohdin Taneli löytää Hollon ajattelusta yhteneväisyyttä filosofi Henri Bergsonin ajattelun kanssa. Bergson puhuu sisäisestä ja ulkoisesta ajasta, joista vain ulkoinen on mitattavissa ja suhteutettavissa. Erityisesti lapsuusiän kasvussa kiireettömyys ja lapsen kasvun oman rytmin kiirehtimätön turvaaminen ovat tärkeitä. Tämä liittyy myös siihen, kuinka omalakisesti kasvatus ymmärretään. Kuten Taneli (2012, 242) toteaa, ”jotta kasvatuksen keskeisin tehtävä olisi mahdollista, kasvatus on ymmärrettävä Hollon tavoin erityislaatuiseena, muista elämänmuodoista suhteellisen autonomisena ja omalakisena käytäntönä”. Silloin toiminta ja oleminen eivät välttämättä kaipaa selittäviä tekijöitä.

”Että olis niinku aikaa, olis aikuisilla jaksamista, olla yhdessä lasten kanssa. Sellainen yhteinen joutilaisuus on elämässä parasta, mitä mä tiedän, se jotenkin rauhoittaa lasta, että aikuinen on vaan lojumassa paikoillaan.” Hollon mukaan kasvatuksella on myös ”oma optiikkansa, joka tarkastelee sitä omana erityisenä kohteenaan, ei keinona sen itsensä ulkopuolisiin päämääriin” (SV 48; Taneli 2012, 84). Hollo korostaa kasvamisen edellyttävän aina kasvatusta ja samoin kasvatuksen edellyttävän aina kasvamista. Hänen mukaansa ei kasvattajan ja opettajan käsitteitä välttämättä tarvitsekaan erottaa toisistaan. (KT, 78.) Varhaiskasvatuksen opettajuuteen sisältyy parhaimmillaan lapsen, lapsuuden sekä kasvun ja elämän alituista pohtimista ja reflektointia humanistisista, filosofisista ja kulttuurisista lähtökohdista. Nykyään varhaiskasvatuksen opettajuudesta on tätimäisyys kaukana, mutta siitä ei myöskään kannata puhua kouluopettajuuteen vertaillen. Kun lähtökohtana on lasten kuunteleminen, heidän kanssaan oleminen ja heidän maailmansa ymmärtäminen, luodaan hyvät kasvatukselliset edellytykset. Hollo puhuukin ”kasvatuksellisesta elämäntyöstä” (KT, 82).

”Kun meidän pitää olla sellasii, et me uskalletaan heittäytyä hetkeen ja heittäytyä lapsen maailmaan, ja ymmärtää, mitä joku lapsi vaikka ilman kieltä tavoittelee.” Varhaiskasvatuksen opettajuuden ainutlaatuisiin ominaispiirteisiin kuuluu mahdollisuus kuvitteellisen kokemiseen ja näiden kokemusten jakamiseen lasten kanssa. Hollon ajatuksista ehkä yksi kiinnostavimmista on leikissä piilevä vaatimus kasvattajaa kohtaan, erityisesti toiminnallisuuden kannalta: lapsille on aikuisia luontevampaa asiaan uppoutuminen, paneutuminen ja uupumaton innostus (KT, 80–81), mutta myös aikuiselle leikki on monin tavoin kasvattavaa toimintaa (Taneli 2012; 245). Hollon mukaan toiminnallisuus on yksi kasvatettavan ja kasvattajan lujimmista yhdyssiteistä (KT, 81).

”Lapsi oivaltaa heti, että jos ne jotain touhuu et kuka aikuinen ymmärtää ja on mukana siinä kuvitteellisessa tapahtumassa. Että joku aikuinen ottaa tosissaan, että se uskoo, et me lennetään, meidän ollaan ilmassa, ne on että ’nääksä, me lennetään’ ja mä sanon, että ’nään’.” Hollo kuvaa hausalla tavalla kasvattajaa ”jähmeyden ja äijämäisyyden” ilmeisenä vastakohtana (KT, 80). Hän korostaa kasvattajan sosiaalisten vaistojen ja taipumusten tärkeyttä (KT, 81), erityisesti taipumusta ja voimaa laajentaa omaa minuuden piiriä (KT, 82).

Varhaiskasvatuksen opettajuuden olemus on siten muuntuva. Useissa eri yhteyksissä tärkeänä omana katsantokantanaan Hollo esittää mielikuvituksen kasvattamisen.

”Kun lapsilla on kyky heittäytyä, niin lapset on äärimmäisen ilahtuneita, kun aikuinen on täyttä päätä siel mukana. Ja sellasen aikuisen äärelle hakeudutaan.” Luottamuksen synnyttäminen on varhaiskasvatuksen opettajuuden perusta. Luottamuksen perustana olevaa uskottavuutta murentaa tyypillisesti se, että kasvattaja alkaa antaa ulkoisten motiivien ohjailla itseään. Hollo muistuttaa, että kasvattaja ei ole vallankäyttäjää: ”Pelkkää hyötynäkökantaa, pelkkää tiedollista intohimoa tai vallanhalua noudatteleva inhimillinen suuntautuminen on luonnostaan kasvatukselliseen elämäntyöhön vähemmän sovelias.” (KT, 82.)

Kasvatuksen antinomat ovat Hollolle lujuus ja lempeys; luja lempeys tai lempeä lujuus. Myös vilpittömyys on Hollon näkemyksissä tärkeää, sillä ”kasvatettavat näkevät läpi” (SV, 166). ”On paljon helpompaa olla ison lapsiryhmän kanssa, kun on semmonen kontakti niihin lapsiin, et ne tietää et toi on hyvä ihminen. Sellaisellehan aikuiselle lapsi käy kertomassa, lapsi käy toivomassa, sillä lapsi tietää, kuka kuuntelee, kunnioittaa.” Miten voidaan edesauttaa kasvatettavien ja kasvattajan välisen ymmärtämyksen, sopusoinnun ja kasvatuksellisuuden, kehittymistä, eli hollolaisittain kasvatuksellisen kosketuksen mahdollisuutta (KT, 94)? Nähtävästi se edellyttää merkittävässä määrin irrottautumista käytännöllisestä, suorittavasta elämänpäiiristä ja vaatii ehdotonta ja vaatimuksetonta keskittymistä lapsiin, jotka lähtökohtaisesti ovat usein altavastaajan asemassa esimerkiksi kokonsa, ikänsä ja kokemuksensa vuoksi. Kasvattajan on laitettava koko olemuksensa peliin.

”Ne on sellasii pienii eleitä, askel kohti aikuista, empiminen, niin silloin pitää jo nähdä, et toi haluaa jotain kertoa, vaikka ei oo kieltä, että ei tuu välttämättä äärelle asti. Silloin se aikuinen ja lapsi kohtaa, lapsi tulee näkyvämmäks, siinä kohtaamisessa se lapsi vahvistuu, se alkaa näkyä.” Kasvattajan työ kysyy sympaattisuutta ja hienotunteisuutta, kärsivällisyyttä ja suvaitsevaisuutta, itsehillintää sekä totuudellisuutta ja oikeudenmukaisuutta (KT, 81–82). Lista on vaativa, mutta samalla se on Hollon keino osoittaa sitä, mitä hän kasvattajan työssä karttaa eli ”pelkkää hyötynäkökulmaa, vallanhalua tai tiedollista intohimoa” (KT, 82). Kasvattajan työ on vilpittöntä työtä.

Ni täällä edes yks aikuinen, joka näkee sen lapsen ja se lapsi kokee, että toi aikuinen näkee, niin silloin se aikuinen mahdollistaa. Et joku voi saadakin jotain, minkä se voi

muistaa loppuelämänsä, mikä voi siivittää sen elämänsuuntaa. Sehän on meidän tehtävä tällä alalla, avata ovia ja näyttää lapsille jotain mis onkin jotain, mihin tarttuu, mikä onkin merkityksellistä, mikä kannattelee.

Hollo kirjoittaa, että kiintymys on tärkeä eikä opettaja ei saa olla ”vihamies” tai ”-nainen” (SV, 166; Taneli 2012, 217). Hän jatkaa, että ”hyvä kasvatussuhde on silti tavoitteena, koska ilman sitä opetukseen ei saavuta tarkoitustaan, päämäärää. Ja se on korkea: kulttuurikasvatuksen vireilläpito.” (SV, 166.) Mikä hauskinta, Hollo huudahtaa: ”Älä koskaan unohda huumorintajua!” (SV, 166). Lasten kanssa yhdessä nauraminen on parasta läsnäolon osoitusta. Hollo (KT, 79) esittää vaatimuksena kasvattajalle, että hänen älyllisen elämänsä on oltava virkeää; tarvitaan ulkoista ja sisäistä liikkuvuutta, monipuolisuutta niin ajattelun kuin myös toiminnan tasolla.

”Ku se elämään oppiminen ja kasvaminen on et sen pitää hilisyttää jotain kelloa sielussa, siin pitää olla jotain sellast kosketuspintaa, niin satujen maailma ja tarujen hohtoisuus on jotain, joka avaa lapset kokemaan ja oppimaan asioita.” Hollo selittää kuvittelun ja kuvitteellisen tiedon merkitystä pohtiessaan, mitä tiedollisen kulttuurin perusongelmat ovat (KM, 101). Hollon mukaan kasvattajan pitäisi olla ”enemmän runoilija ja historioitsija kuin matemaatikko tai luonnontutkija. Ei vain käsitteellistä ja kylmää toteamista, vaan kertomista.” (KT, 81; Taneli 2012, 57.) Kuvitteelliselle tiedolle, joka sijoittuu välittömän ei-loogisen eli subjektiivisen ja välillisen loogisen eli objektiivisen väliin, ”totuus on arvo – olkoon tämä muuten mitä tahansa” (KM, 101). Hollon mukaan kuvitteellinen tieto kuuluu ”arvoa luoviin tekijöihin” (KM, 101) ja liittyy todellisen totuuden ymmärtämiseen (KM, 104). Ihmistymiseen liittyy siten myös kuvittelukapasiteetin käyttö ja sen laajentaminen. Tämä on myös kunkin oman oppimisen ja kehittymisen lähtökohta. Kuten Hollo toteaa, kasvaminen ja kasvatus liittyvät syvimmissä juurissaan yhteen (KT, 74). Hollon mukaan kasvattajan täytyy olla, vastatakseen nimeänsä, myös kasvatettava. Hänen koko ikänsä on kasvamisikää, kasvattava ihminen ei voi milloinkaan tulla valmiiksi. (KT, 77–78; Taneli 2012, 94, 96.)

”Et se kun tää työ on semmost yhdes heittäytymistä, sellast, et välillä musta tuntuu, että mä saan yhtä paljon kun lapset, et kun se on sellaista vuorovaikutusta, innostutaan yhdessä, et mä innostun sitä enemmän mitä enemmän lapsi, ja lapsi innostuu kun mä innostun.” Hollon ajatuksen kasvattajasta itsekin kasvavana kiteyttää Taneli (2012, 49) näin: ”Voimme parantaa

elämäämme monipuolisesti sivistämällä itseämme. Koska voimme tehdä niin, meidän pitää tehdä niin.” Hollolle opetustyö voi olla todellista elämää, koska se tarjoaa opettajille itselleen yhä uuden oppimisen ja samalla uuden kasvamisen tilaisuuksia (KT, 78).

”Kasvatuksellinen koskettaminen on niinku pieni ele tai hetki tai tuokio, mitä ei mainosteta, mut mil on järisyttävä vaikutus.” Hollo puhuu myös kasvavien tai vaeltavien etiikasta (KT, 90–91; Taneli 2012, 75). Vaeltamisessa vivahtelee henkinen ja aistimellinen ulottuvuus, jotka olivat Hollolle tärkeitä. Hollon mukaan kasvattaja välttää kaavoihin kangistumisen ja taipumuksen pelkkään moralisointiin, jos hän omaa kasvavien etiikan (KT, 91; Taneli 2012, 75). Kasvavien etiikan omaksumisen voi kuvata varhaiskasvatuksen opettajuuden suolaksi. Varhaiskasvatuksessa opettajuuden konseptioksi kiteytyy tässä artikkelissa kasvatuksellinen koskettaminen, joka ei koskaan ole yksiulotteista vaan sisältää aina mahdollisuuden olla tilanteen mukaan sekä elävä kasvattaja, kasvaja että kasvatettava.

### **Kasvatuksellisuus varhaiskasvatuksen opettajuudessa**

Tässä artikkelissa varhaiskasvatuksen opettajuutta on tarkasteltu kasvattajuutena J.A. Hollon ajatteluun tukeutuen. Kuten Hermanfors ja Eskelinen (2016, 71) toteavat, institutionaaliseen varhaiskasvatukseen vaikuttavat aina kasvattajan ja kasvattajayhteisön omaksumat näkemykset. Heidän mukaansa yksin lapsi- ja lapsuuskäsitys ei riitä, vaan tarvitaan myös ymmärrystä ja tulkintaa lapsen kehittämisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Näihin liittyy usein myös perinteestä kumpuavia, kyseenalaistamatta omaksuttuja käsityksiä. On selvää, että lapsuuden konstruktio ja käsitykset varhaiskasvatuksesta vaikuttavat tulkintoihin: ne luovat esimerkiksi kullekin ammattilaissukupolvelle ja pedagogiikalle kulttuuris-historiallisen kehyksen (Karila 2013, 9). Samalla on kuitenkin kiinnostavaa pohtia, onko varhaiskasvatuksessa jotain, mikä kantaa ajasta huolimatta. Tämän tutkimuksen perusteella sellaista on hollolaisittain ymmärrettynä vahva ja pakoton käsitys kasvatuksesta, lapsista ja lapsuudesta sekä kasvatuksen omalakisuudesta. Tätä näkemystä voidaan tämän artikkelin valossa pitää varhaiskasvatuksen opettajuuden metateoreettisena perustana ja myös osaltaan pohjana tuleville, aiempaa yhteneväisemmille kasvatus- ja koulutustarkasteluille varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.



Institutionaaliseen, ammatilliseen varhaiskasvatuksen opettajuuteen kuuluu päämäärien ja tavoitteiden hypoteettisuuden ymmärtäminen – vaikka suunnitellaan, niin samalla kohdataan ennakoimaton. Joka hetki on oltava valmiina ottamaan vastaan se, mitä on kehkeytymässä – myös eritoten lasten aloitteina. (Ks. herkistyneempi yhdessä oleminen ja ihmettely posthumanistisessa hengessä, Tammi & Hohti 2017.) Kiireettömyys ja pakottomuus luovat väyliä kiinnostaville maailman yhdessä katsomisille ja maailmaan orientoitumisille sekä ymmärtäville inhimillisille kohtaamisille. Kiireettömyys ja pakottomuus mahdollistavat myös yhdessä kuvittelemisen, jonka ruokkimiseksi voidaan hyödyntää esimerkiksi kielellisiä, ei-kielellisiä ja kulttuurisia resursseja, kuten runoja ja tarinoita, aistimuksia ja mielikuvitusmaailmoja. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajan työ sisältää tänä päivänä suunnitelmien laatimista ja kunkin lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon tavoitteiden pohtimista, työssä keskeisintä on kuitenkin lasten kanssa oleminen. Varhaiskasvatuksen opettajuus on kuitenkin altistettu työelämälähtöisille käytänteille (Hermanfors & Eskelinen 2016, 73), ja päivät tuntuvat toisinaan sisältävän paljon ohjailua, pieniä lyhytjänteisiä hetkiä sekä alituista siirtymistä asiasta ja paikasta seuraavaan. Työn arjessa ei tunnu olevan sijaa tilanteisiin antautumisille ja erityisesti lasten kehkeytyville prosesseille. Tarvitaan vahvaa pedagogista kasvatuksellista näkemystä; Kallialan (2012, 246) sanoin kysytään elämänmakuisia päiväkoteja. Muuten hollolainen perintö ja henki – kyky nähdä kasvatuksellisesti, edustaa kuvitteluelämän virkeyttä sekä toimia mahdollistajana ja koskettajana – jää toisarvoiseksi tai jopa piiloon.

Varhaiskasvatuksen opettajuutta koskettaa vahvasti kasvatuksellisuus, joka voidaan määritellä asioiden ja tilanteiden ymmärtämisenä kasvatukselliseksi. Suoranta (2000, 16) kirjoittaa, että sivistykselliseen kasvatusajatteluun sisältyy kasvatuksen näkeminen filosofisena, epävalmiina tapahtumana. Tällöin ihminen saa kasvattuksesta mahdollisuuden ainutkertaiseen olemiseen. Keskeisintä on ihminen, ihmisyyys ja ihmistyminen, joka tarkoittaa käytännössä samaa kuin sivistyminen (Taneli 2012, 237). Varhaiskasvatuksen opettajuuteen sisältyy kasvatuksellinen ymmärtäminen hetkessä, ehdoitta, ei ennalta tai jälkeinpäin määritetysti. Varhaiskasvatuksen opettajuus ei siten voi olla pelkästään institutionaalista tai professionaalista veloitteen toteuttamista ja suorittamista, vaan siihen tulee sisältyä kasvatuksellisuutta, avoimuutta ja halua edistää yhteistä hyvää – elävän ja elämän kunnioittamista. Tällöin varhaiskasvatuksen ytimessä on kasvu kaikessa monitasoisuudessaan ja moniulotteisuudessaan.

Hollon teoksista käytetyt lyhenteet:

KM= Kasvatuksen maailma. Toinen kokonaan uusittu painos. 1952. (1. painos 1927).

KT= Kasvatuksen teoria: Johdantoa yleiseen kasvatukseen. Viides painos. 1959. (1. painos 1927).

SV= Sielun vaellus. Päiväkirjan merkintöjä 1918–1967. 1985.

## Lähteet

Alaranta, I. (toim.) 2017. Lapsuus ei katoa koskaan. Turun lastentarhan tarina 1868–2018 – varhaiskasvatuksen kehitys osaksi nykyperhe-elämää ja koulutusjärjestelmää. Turku: Sivistystoimiala, Turun kaupunki.

Alha, E. 5.4.1923. Eräs huomattava kasvatuksellinen aikaansaanti. *Aamulehti*, 1.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M, Polvinen, M., Laaksonen R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.

Baker, M. 2018. Early childhood teachers at the center: A qualitative case study of professional development in an urban district. *Early Childhood Education Journal* 46 (2), 231–240.

Gee, J. P. 2005. An introduction to discourse analysis: Theory and method. 2. painos. New York, NY: Routledge.

Grant, A. A., Jeon, L. & Buettner, C. K. 2019. Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 39 (3), 294–312.

Harni, E. & Saari, A. 2016. Elämän politiikka J. A. Hollon ajattelussa. *Kasvatus & Aika* 10 (2), 19–32.

Harwood, D., & Klopfer, A., Osanyin, A. & Vanderlee, M-L. 2013 'It's more than care': Early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years: An International Research Journal* 33 (1), 4–17.

Hermanfors, K. & Eskelinen, M. 2016. Varhaiskasvatuksen nykytila. *Kasvatus* 47 (1), 70–75.

Hindman, A. & Bustamante, A. S. 2019. Teacher depression as a dynamic variable: Exploring the nature and predictors of change over the head start year. *Journal of Applied Developmental Psychology* 61 (1), 43–55.

- Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Kokonaan uusittu laitos. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. A. 1959. Kasvatuksen teoria: Johdantoa yleiseen kasvatusoppiin. 5. painos. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J. A. 1985. Sielun vaellus: Päiväkirjan merkintöjä 1918–1967. Toim. I. Hollo, Porvoo: WSOY.
- Hujala, E. & Puroila, A-M. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa – ja mihin suuntaan? *Kasvatus* 29 (3), 297–309.
- Hytönen, J. 2017. Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 96–105.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemuksen päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.
- Karjalainen, A. 1986. J. A. Hollon tiedekäsityksestä ja kasvatuksen teorian metodista: Näköaloja kasvatustieteen tutkimuskäytännön edistämiseksi etsivä metodologinen pohdinta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 39/1986.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi: Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. *Acta Universitatis Tamperensis* 1522.
- Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: Kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 41–63. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen\\_tutkimus\\_VI\\_Toikkane\\_n\\_Virtanen\\_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkane_n_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 2.3.2019.)
- Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- Laitinen, K. 1985. Humanisti ja hänen muistikirjansa; J. A. Hollon elämäntyön ääriä. Teoksessa J. A. Hollo. *Sielun vaellus: Päiväkirjan merkintöjä 1918–1967*. Toim. I. Hollo. Porvoo: WSOY, 191–210.
- van Manen, M. 1990. Researching lived experience: Human science for an action sensitive

pedagogy. SUNY series, The Philosophy of Education. Albany, NY: State University of New York Press.

van Manen, M. 1994. Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry* 24 (2), 135–170.

Meretniemi, M. 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina: Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 369.

Niikko, A. 2009. Varhaiskasvatuksessa lapsikeskeisyyden perusta on monitieteisessä ajattelussa. *Kasvatus* 40 (1), 69–82.

Niikko, A. & Korhonen, M. 2014. Varhaiskasvattajat lapsikeskeisen pedagogiikan kehittäjinä päiväkodissa. *Kasvatus* 45 (2), 127–139.

Nurmi, V. 1983. Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään, huomenna. 4. painos. Porvoo: WSOY.

Onnismaa, E.-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 4–20.

Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 188–206.

Osgood, J. 2012. Narratives from the nursery: Negotiating professional identities in early childhood. Abingdon: Routledge.

Pautola, L. 1955. Professori J. A. Hollo. 70-vuotias. Esipuhe. Teoksessa Juhlakirja professori J. A. Hollon 70-vuotispäiväksi 17.1.1955. Eripainos Kasvatusopillisesta aikakauskirjasta 1/1955. Helsinki: Suomen kasvatusopillinen yhdistys, 5–7.

Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt/Origins* 3/2010, 48–61. [http://arted.uiiah.fi/synnyt/3\\_2010/rasanen.pdf](http://arted.uiiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf). (Luettu 3.1.2019.)

Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 443–466.

Suoranta, J. 1996. Juho A. Hollon neljä elämää. [Julkaistu niin & näin 2/1996.] <https://suoranta.files.wordpress.com/2009/03/jahollo.pdf>. (Luettu 2.1.2019.)

Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi: Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: Tampere University Press.

Tammi, T. & Hohti, R. 2017. Lasten osallistuminen ja posthumanistinen ontologia: Urittuvaa ja emergenttiä kartoittamassa. *Kasvatus & Aika* 11 (1), 69–83.

Taneli, M. 2012. Kasvatus on kasvamaan saattamista: Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta. Turun yliopiston julkaisu C 351.

Tähtinen, J. 2017. Tietolaari 2: Muuttuvat pedagogiset tulkinnat ja varhaiskasvatus. Teoksessa I. Alaranta (toim.) Lapsuus ei katoa koskaan. Turun lastentarhan tarina 1868–2018 – varhaiskasvatuksen kehitys osaksi nykyperhe-elämää ja koulutusjärjestelmää. Turku: Sivistystoimiala, Turun kaupunki, 40–43.

Uljens, M. 2007. J. A. Hollo – pluralistisen yleisen kasvatustieteen edustaja. <http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/hollo.pdf>. (Luettu 30.10.2018.)

Viljamaa, E. & Takala, M. 2017. Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), 207–229.

Värri, V-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Yin, R. K. 2003. Case study research: Design and methods. 3. painos. *Applied Social Research Methods Series* 5. Thousand Oaks, CA: Sage.